

# 不連続な〈知〉を学ぶ場としてのフランス語教育

## ——人文・社会科学と外国語教育——

立 花 英 裕

大学で外国語教育の議論が盛んになったのは、あの大学設置基準大綱化が1991年に施行され、各大学、各学部においてカリキュラム改革が進行するようになってからである。なかでもフランス語やドイツ語などの外国語は選択必修科目の地位を失い、単位数を削減される対象になりやすかった。もっとも、改革が真っ先に外国語科目の見直しに傾いた原因を大綱化だけに帰するわけにはいかない。その背景には、社会の中での大学や学問のあり方の変化がある。情報革命と共に進行したグローバリゼーションの中で、教育市場やさまざまな「知」の諸関係が崩れてきたことを見逃すわけにいかない。外国語教育論というと、外国語の知識は教養なのか、コミュニケーションの道具なのかといった狭い議論にとらわれがちだが、より広い社会的な視点や学問の諸領域との関係から考えていく必要がある。

そのような視野から、今日の大学における外国語教育をあらためて問い直すならば、外国語は、二重の面から、その存在理由を証明するように求められている。一つは、社会的に何がどこまで必要なのかという問いであり、もう一つは学問研究の中での位置である。英語の場合、最初の問いには比較的容易に答えられる。本来的には、中高の6年間で社会的要請に対応できるだけの英語の力がついてもおかしくないのだろうが、大学で実践的な英語を学ぶというカリキュラムはそれなりに社会的に認知されている。二番目の問いについても、英語が学問研究に不可欠であるというコンセンサスが定着しているといってよい。ところが、いわゆる第2外国語、特にドイツ語やフラン

ス語は、時代の変化に対応できていない印象を与え、どちらの問いにもうまく答えられていないのである。少なくとも、一般に流布されている言説に抗して、広く理解がえられるような回答は出ていないように見える。

## 1 教養としての外国語の意義

最初に、少し唐突かもしれないが、外国語がいつの時代でも教育の中心に位置してきたという、誰でも知っていることの内実を再確認することから始めよう。事情は、日本でも外国でも同様である。日本においては、明治における言文一致体の成立に外国語や外国文学の翻訳が果たした役割はいうまでもないが、それよりも遙か以前、古代における文字の成立や、さらには散文の成立さえ、中国語という外国語の上陸なしには考えられなかった。いわゆる和語は、古代において詩歌の言葉であったのであり、行政や学問研究に必要な散文（したがって、男が書く散文）は基本的に長い間、漢文を基調に書かれてきた。日本語（和文）による散文が定着するのは紀貫之以降であり、そこからみても論理的な日本語が、というよりも日本語そのものが、外国語との長い格闘の中で獲得されたことがよく分かる<sup>(1)</sup>。だからこそ教育においても外国語（漢文）がその中核に位置してきた。少なくとも10世紀初頭まで、散文が漢文で書かれてきたことは、日本において、たとえば律令制度に見られるような合理的な思考が外国語の学習を通して習得されてきたことを示しているのである。

他方、ヨーロッパにおける外国語教育の重要性についてはいまさらいうに及ばない。中世以来、そもそも学問の成立そのものが、外国語（ラテン語、そしてギリシャ語）の知識を前提としていた。日本とは文化的言語的事情が大きく異なるとはいえ、俯瞰的に見れば類似した現象が見られる。行政や学問の言語である散文は、長い間、土地の言語（俗語）ではないラテン語によって書かれたのであり、合理的な思考手段としての散文が土地の言葉、たとえばフランス語によって書かれるようになるためには、ラテン語との比較の

中で俗語が文法的に整備されなければならなかった。しかも、中世においては文法と論理学はまだ分化しておらず、文法とは論理学の一分野だった。ラテン語の文法範疇をフランス語に適用してフランス語文法を整備していく長い過程は、したがってラテン語の論理をフランス語に導入する過程でもあった。柄谷行人も言うように、ダンテは『神曲』を通してラテン語を俗語に翻訳したのであり、それがのちに規範化され、ナショナルな言語になったのである<sup>(2)</sup>。

つまり、日本においても、ヨーロッパにおいても、合理的な思考の形成は外国語学習と結びついてきたし、外国語に内在する論理を母語の内部に導入することによって、母語の論理性が確立されたのである。近代教育における外国語は事情を異にするが、外国語が思考力の涵養においてやはり大きな役割を果たしてきたことに変わりない。

それにしても、近代教育において、なぜ、それほどまでに外国語が教育や教養の中心に置かれてきたのだろうか。この問いに答えるためには、遠回りになるが、近代において教育が社会の中で果たしてきた役割を見定めておかなければならない。

近代社会は、複雑な分業によって組織されており、その機構を維持・発展させていくには、多種多様な技能や権能に対応する人材を大量に養成する必要がある。その責務を担っているのが教育制度である。しかし、たとえばピエール・ブルデューによれば、教育制度は、単純なメリトクラシー（能力主義）の理念によって機能しているわけではない。つまり、単に社会構成員一人一人の能力を客観的に測り、その適性を判断して、能力を伸ばしてやることでその責務が終わるわけではなく、社会的に認知された学校の卒業証書の授与によって、エリートを「聖別」して社会に送り出す役割を担っており、「優秀な」人材に象徴的な権威を与える魔術的な役割を果たしている。

このような近代教育は普通教育と職業教育に大別できる。そして、その中

で外国語科目は指標的な位置を占めてきた。一見技能に関わる科目であるようにみえながら、外国語科目は、基本的に職業教育よりも普通教育の教科として位置づけられてきたのである。なぜ普通教育なのかといえば、基礎的な思考力を養う上で最も有効な科目の一つであり、また近代社会の要請に応える情報を入手するために必須だからである<sup>(3)</sup>。外国語科目は二面性をもっていると言える。

ピエール・ブルデューは、『国家貴族』の中で一般教養としての普通教育の意義を詳細に且つ批判的に分析している。それによれば、フランスの権力構造の最上層部を占める「国家貴族」に必要とされる能力は、なによりも一般教養によって養われる。たとえば、彼は、グランドゼコール準備クラスにおける一般教養の意義を次のように説明している。

「一般教養」とはまた、専門的で個別の断片的な知識とその所有者に対する、あの優越感に満ちた関係である。この関係を与えてくれるのは、真の基礎、単なる執行上の行為者に委ねられた個別技術の母<sup>マトリックス</sup>胎となる「学問」に他ならない真の基礎にアクセスできるという信念である。そうでなければ、役に立ちもしない膨大な知識の獲得を課されることによる誰の目にも明らかな浪費、そしてまた、職業をもつ上で要求される限りの能力を修得するために必要な時間をはるかに越える学習時間を湯水のように浪費することの説明がつかないだろう<sup>(4)</sup>。

つまり、一般教養は専門知識に優先するのであり、その理由は、一般教養を通してこそ「個別技術の母<sup>マトリックス</sup>胎となる「学問」に他ならない真の基礎」に到達できるからである。ブルデューの論述を詳細に見ていけば、グランドゼコール準備クラスにおける教養が、日本で一般に考えられている教養とは異なる点があることも指摘しなければならないが、しかし、全体として見れば、そこから共通性を引き出すこともできる。ようするに、なぜ必ずしも直接には役に立たない一般教養が「国家貴族」のようなエリートに要求されるかと

いえば、社会における様々な問題の本質を迅速に理解し、解決する上で求められる総合力・決断力の基礎になるからである。教養とは、「使用可能な全てのリソースを即座に活用し、そこから最善のものを引き出す技術<sup>(5)</sup>」なのである。だからこそ、高度な専門教育を担っているグランドゼコールの一つ、理工科学学校ポリテクニクの卒業生であっても、「国家貴族」になっていく者は、そうした一般教養に支えられた総合力を身につけているが故に専門知識に直接結びついた専門職に就いている期間が比較的短く、むしろ、専門知識が役に立たなくなるような広い権能をもった地位に若くして移っていくのである。このような現象は、日本の高級官僚にも見られるわけで、国によって事情は異なるとはいえ、ある程度共通している。それにしても、豊かな一般教養が必要なのは、なにも「国家貴族」だけにかぎられない。社会のあらゆる分野において、その「文化資本」量が多ければ多いほど広い視野と確かな判断力がもてるのであり、大学のように文化資本の上に専門的な学問が制度的に組織されている空間においても決定的な意味をもつことはいうまでもない。

今日、外国語はグローバリゼーションの中で直接役にたつ技能的な面からのみ論じられがちだが、歴史を振り返ってみれば長い世紀にわたって一般教養の根幹的な部分としての地位を占めてきたことを忘れるわけにいかない。外国語は、思考力や判断力の基礎となる一般教養としての側面が極めて大きいのである。

しかし、だからといって、外国語の知識における、外国人とのコミュニケーションの手段としての側面、自国語だけではえられない情報の収集手段としての側面を過小評価するつもりはない。むしろ、日本においては、外国からの知識を輸入することがエリートに課された重要な任務であったことから、翻訳家の社会的地位の高さからもわかるように、他の国以上に外国語の知識が重んじられてきたのである。外国語の知識は魔術的な力をもってきたのである。逆に、それが故に、外国語学習が特別なものとみなされ、とりわけ、口頭のコミュニケーション手段としての外国語使用が特別視されがちだった

のかもしれない<sup>(6)</sup>。

ここまで述べてきた点は、大学教育に限定された外国語教育の意義を直接説明するものではないが、少なくとも教育一般の基礎であるという点は再確認できたと思う。また、日本の教育システムが大学に一般教育の重要な部分を委ねていることを考え合わせれば、それを大学とは別の場所に移行させるのでないかぎり、外国語教育が今後も大学カリキュラムの支柱の一つになるべきだと結論できる。最近の大学新入生の実情からいって、入試から解放された段階で高校教育を補完する一般教養教育を大学に求める現在のシステムの方が、現実的で、効果的なのである。

それでは、一般教養として学ぶ外国語は何カ国語がよいのだろうか。一カ国語でよいという意見もある。しかし、世界的に見れば、2カ国語以上を学ばせている国が多数であることからいっても、複数の外国語が容易に学べる環境をこれからも維持していくべきである。

ここで一つ強調しておきたいことは、アジアの諸国よりも日本が早い時期に近代化に成功した理由の一つとして、英語以外の言語の習得に積極的だったことがあげられると筆者は考える。現代の日本文化の重層性、創造性は、多言語的な教養の中で近代社会を形成してきたことに多くを負っている。もし、一般的な外国語学習が一カ国語に限定されることになれば、日本文化の多様性が失われ、人文・社会科学も英語圏以外の学問に関心を抱く人が減少し、弱体化を招くだろう。報道においても、日本の語学力はいまでも決して高くない。英語以外の語学力を駆使できるジャーナリストの数が少なく、英語圏からの報道に頼りすぎており、それが、他の文化圏に対する類型的なイメージに染まった報道を生んでいる。サイドは、欧米のオリエンタリズムを批判したが、日本もまた、英語圏以外の外部世界を客体化し、固着したイメージを抱きがちである。それを改めるためにも多言語的な情報収集能力をもっと高める必要がある。

過去の歴史を振り返るなら、日本は単一的な価値観に染まってしまったと

きこそ、危機的な事態を迎えてきた。第二次世界大戦がそうであり、バブル経済の崩壊もその一例としてとらえることができる。多言語的な教養こそが、偏狭な価値観からわれわれを守ってくれるのである。

しかし、だからといって、旧制高校的なドイツ語やフランス語の学習伝統の残滓をこれからも保持していくべきだということではない。外国語の教養も、時代とともに変化していくべきものである。ドイツ語やフランス語は、日本の近代国民国家における文化的空間を形成する上で多大な貢献をしてきた。フランス語についてみれば、フランス文学や芸術、あるいは思想の紹介移入を通して、国民国家空間に不可欠な文学や芸術、思想に刺激を与えてきたのである。しかし、1970年代になると、フランス語のそのような使命は見失われる。国民国家空間の実現が大きな課題として広く論じられたのは、1970年前後までであり、たとえば、三島由紀夫の自害はそうした時代の終焉を告げる象徴的な出来事だった。それ以降、日本はいわゆるポスト・モダンの時代に移った。この時代は、消費社会の無限の拡大が信じられた時代であり、海外旅行が一般化し、コミュニケーションの手段としての外国語の学習が唱えられた時代だった。外国語は異文化コミュニケーションのための道具だった。ただ、そこでの「異文化」は、きわめて様式的・画一的にとらえられたものであり、各文化の内的コードさえ相互に理解できれば、透明なコミュニケーションが可能だという暗黙の前提にたった楽観的なコミュニケーション論が幅をきかせていた。

1990年代以降は、グローバリゼーションの時代である。当初、ベルリンの壁の崩壊後の世界は、情報革命によって、平和で均質なグローバルな空間が実現されるのかと思われた。ボックス・アメリカナや「歴史の終焉」といった言葉が乱舞し、特定の情念のこもった国民国家の空間は、次第に力を失っていくかのようなようだった。そのようなユートピア的なグローバリゼーションに衝撃をあたえ、また、ポスト・モダン時代の「異文化」概念にも打撃を与えたのが、9.11の事件だった。ツイン・タワーの崩壊以後、グローバリゼー

ションは、等質で透明な空間としてではなく、断絶や軋轢によって亀裂の入った不均質な地政学的空間として立ちあらわれている。いまでも発展段階論的な歴史観がさまざまな国際交渉や発展途上国への援助において建前上は前提にされているが、誰も信じなくなっているといつてよい。このような未来の见えない、不透明な時代においては、外国の国民文化を書籍等を通して受容するための外国語という使命は終焉し、多面的なコミュニケーションのための外国語学習こそが真剣に取り組むべき課題になったのである。グローバル化時代に必要とされる言語は、本当に英語だけだろうか。いや、むしろ、この不均質な空間を航行していくためにも、多言語的な教養がこれまで以上に求められている。

たしかに、グローバル化の中で、英語は特権的な言語になった。それは、情報科学の基本言語が英語であるということに留まらない。英語は帝國的な「支配」の言語になったのである。したがって、英語だけでグローバル化の空間を移動するならば、これほど便利な言語はなく、どこにでも自由に移動ができ、情報の高速道路を通してたやすくあらゆる種類の情報を入手できるかもしれない。しかし、この便利さは、英語という言語空間を一步外に出ればぶつかる障害や断絶を見えにくくしている。グローバル化の中で支配的な役割を果たしている言語の学習を放棄すべきだと言っているのではない。英語で話す意義が高まっていることを認めた上で、だからこそ、支配的な地位についていない言語を学ぶことが、グローバル化の複雑で不均質な地勢学的時空間を理解するための手段になってきているのである。

グローバル化の時代を生きていく上で必要なのが、狭い意味での「情報」だけだというのなら、英語だけで済むかもしれない。英語で報じられる報道は、英語圏地域の利害によって歪められていることが多い。しかも、その翻訳を通してえられた「情報」からは、いつも抜け落ちるものがある。それを一言でいえば、ある文化圏や社会に固有な時空である。あるいは、翻訳を通



して客体化される前の「情報」が渦巻いているシチュエーションといってもよい。平たく言えば、肌身の感覚である。それは、言語の理解なしに得られない。

『想像の共同体』のベネディクト・アンダーソンによれば、言語は国境の間に垂れているカーテンのようなものであり、ナショナルな時空間は言語というカーテンによって仕切られている。言語を習得するとは、その国の「私生活」に触れることなのである。外国語学習で学ばれる知は、その第一歩からすでにして学習者の母語とは異なる時空間への移行なのである。

グローバリゼーションは、数多くの異質な空間が複雑に入り組んだ多層的な空間の運動である。国家の空間は、情報交換からみても人間の移動からみてもアンダーソンが描いたような求心的な等質構造を失いつつある。かつては切り離されていた緒空間が隣接することによって不透明な境界がいたるところに顔を出し、ひび割れた鏡の映す幻影が乱舞しているのである。多言語的な教養は、そのような入り組んだ境界を認識するために今日もっとも必要とされている教養ではないだろうか。

## 2 人文・社会科学と外国語

ここまで、社会の中での多言語的教養の必要を論じてきた。次に、学問の諸領域、とりわけ人文・社会科学との関係における外国語学習の意義を考えてみたい。

まず確認しておきたいことは、教養としての外国語の知識なしに人文・社会科学はありえないことである。今日、人文・社会科学にかぎらず一国内で成立しうる学問は存在しない。教養としての外国語を無視してしまえば、そこから目に見えない養分を受け取っている人文・社会科学は、次第に枯れていくだろう。ここでも、「支配」の言語である英語の知識だけでは不十分なことを強調しておきたい。人文・社会科学にこそ、多言語的な教養が要請されている。幸いにして、現在の人文・社会科学系研究者は、たいてい複数の

外国語を教養として身につけている。ただ、普段あまり使う機会がなかったり、忘れられているので、そのことが十分に自覚されていないのではないだろうか。第2外国語不要論が出てくる原因は、そんなところにもあるような気がする。外国語教育担当者が他の学問分野に視野を広げなければならないのはもちろんだが、外国語から有形無形の恩恵をうけている人文・社会科学関係の人々も、必ずしもいつでも使うわけではない多言語的な教養の意義を再認識してみるべきではないだろうか。

しかし、これまでの議論は、決して日本における伝統的な外国語教育を100%、肯定するためのものではない。文学に偏重しているといわれる、伝統的な外国語学習の目的は、一言でいうなら、人間性を含めた「文化」を学ぶことだった。この「文化」の概念はかつての国民国家と市民社会の創出を課題としていた時代の残滓をいまだに引きずっている。かつては、たとえばフランス文学の作品を読むことを通して、モデルとしてのフランスの文化や社会を吸収することがフランス語教育の目的とされた。しかし、現代のフランスを学ぶとは、決して狭い意味でのその国民空間に接することではない。移民、失業などの社会問題、ヨーロッパ連合、他のフランス語圏との関係、インターネット上のフランス語など、グローバル化時代の新たな現象を視野にいれなければ、鋭敏な時代感覚をもっている学生を惹きつけることはできない。フランスの文化と社会は、もはや理想のモデルとして受動的に学び、受け入れる対象ではない。伝統的なタイプの講読授業は時代にそぐわないものになっている。

実際、最近では、文学作品にこだわることなく、映像をもちいたり、さまざまなタイプのテキストを使用して、フランス文化の現在を伝える授業が増えてきているが、それは、時代の変化に対応しようとする努力の現れである。だが、そのことが逆にかえって、大学教育の中での外国語の地位を不安定にしているという皮肉な現象も生じている。というのも、初級や中級で扱える教材には限界があり、また、学習者のフランスへの一般的な関心に対応する

ために選ばれる教材が対象とする「文化」が、人文・社会科学系の専門家から見ると、大衆迎合的であったり、典型的で誤った表象に満ちているからである。しかし、ここには誤解も含まれているようだ。また、人文社会科学からの接近方法と、外国語教育からの接近方法とは異なることが、十分に認識されていないようでもある。人文社会科学においては、ある社会現象をとらえる場合でも、あらかじめ構築された理論や視点から現象を分析・抽象化するのが普通である。しかし、外国語の授業では、生の素材としてのテキストを提示する。フランスをモデルとして学ぶ時代ではなくなったフランス語授業では、学習者に現代フランスという時空に言語を通じて直に接する機会を与え、考える材料を提示することが優先される。また、特定の学問的見方や方法を優先させることも目的としていない。外国語学習の教材は、donner à voir, donner à penser を目的としている。またそれ故にこそ、一見、初歩的な会話であり、幼稚に見えても、生の素材は、言語という「カーテン」を突き抜けている点において、日本語テキストだけによる人文・社会科学では難しい、文化的時空の移動を実現しているのである。

これを他の言葉で言い換えるならば、大学教育における外国語学習の核心は、「学ぶ喜び」にある。ここでいう「学ぶ」とは、「知ること」「発見すること」「観察すること」「考えること」を内包している。もちろん、他の人文社会科学についても、同じことが言えるだろうが、ただ、外国語教育においては、特定の理論や学問体系を押しつけるのではなく、学習者がより自由に素材に接し、より自由に観察し、考えることができる余地を残しておくことが大切なのである。近年の社会的状況を見るとき、一般教養において、これほど大事な訓練はない。というのも、実利主義が浸透する中で、学校教育から知の純粋な喜びが失われがちだからである。内田樹は、『下流思考』の中で、教育機関における「学びの崩壊」は、消費者として主体形成していた若者が、役に立つか否かを学習の対象にするかどうかの判断基準にしているところから生じていると述べているが、今後の外国語教育は、教養としての外

国語という伝統を踏まえつつ、グローバル化時代における知的活動と教養の与える喜びを体験する場にしなければならぬだろう。

本論の冒頭で、大学の外国語教育観が不安定になっていると述べたが、そこには、実利主義が強くなるにしたがって専門教育が優先されるようになり、直接なんの役に立つのかわからない一般教養への不信がある。しかし、ある意味で制度的に不安定な地位を逆手にとって、フランス語教育を「学ぶ喜び」の場に変換していくことができないだろうか。「学ぶ喜び」は、制度となった学問から自由であればあるほど鮮烈になる。体系的な知よりも、断片的な知、「不連続な知」の発見において、その強度が強くなるのである。そこに、人文・社会科学との相互性の中での外国語学習の積極的な価値を見出せるはずである。

「不連続な知」というのは、たまたま、2007年7月に来日したガヤトラ・スピヴァック（インド西ベンガル出身で、ニューヨーク・コロンビア大学比較文学教授）が、国際文化会館での講演で繰り返していたキーワードである。彼女は、専門主義がいたるところで勝利を納めている今日こそ、generalism、普遍主義が叫ばれなくてはならないと訴えていた。とはいえ、それは、いわゆる「西欧の普遍主義」といわれるような意味での普遍主義ではなく、専門主義に対立する意味での普遍主義である。たとえば、西ベンガルで救急車に乗りボランティア活動をしている救急医療師の不十分で断片的な知識や体験から学び、自己の専門知識を解体していく（unlearning）普遍主義である。それは、体系的な知に対するアンチテーゼであり、グローバリゼーションの不連続な空間の中で活性化する不連続な知である。

人文・社会科学の分野では、一般に学問の体系性が求められる。体系的であることが学問の自己証明であるかのように考えられがちである。そのことは、学問のもつ制度性と無関係ではなく、ブルデューが周到に分析しているように、その背後には権力の問題が隠れている。

近年、スピヴァックの言にも見られるように、体系化を目指す学問のあり

方と、その背後にある制度に対して疑問が呈されている。彼女にいわせれば、体系化を目指す専門主義の言説は、他者支配への願望を秘めており、排外的な計算が働いているのである。もっとも、「不連続な知」は、外国語学習だけに固有な知ではなく、領域の如何にかぎらず批判的な精神があるところ、どこにおいても誘発しうるものではある。ただ、外国語学習は、本来的に「不連続的な知」の体験を潜在的に内包しているといえないだろうか。いうまでもないことだが、言語は人間活動のあらゆる領域をカヴァーしているが、そのような言語としての外国語を学ぶとは、あらかじめ限定された専門領域の知識や方法論に縛られないで、その言語が包摂する時空全体を対象とすることだからである。それも、むしろ、日常生活におけるありふれた表現や、身振り、慣習のように普段は疑問もなく受け入れている事象に、非日常の目を向けることから、文化的時空の異化を図るのである。

それでは、「不連続的な知」としてのフランス語学習とは、どのようなものだろうか。ここで、言語が本来的にもつ特殊な構造と機能を振り返ってみる必要があるだろう。言語は、たしかに体系的な側面がある。文法はその最も目立つ部分である。しかし、言語の二重分節からもわかるように、音韻構造、意味構造など、多層的なレベルの構造をもっている。まったく異なる種類の構造が異なるレベルにおいて組み合わせられることによって初めて機能するのが言語なのである。言語ほど、連続性と不連続性を多重的に内在する文化的構造物は他にないのである。そして、文化の時空はこのような言語の複雑な構造内部に書きこまれている。そのため、語学学習は、文法や型通りの表現のような体系を学びながら、同時に不連続なテキストとの実践的な出会いを伴うのである。そこにおいて学ばれ、体験されるものは、専門的な学問の中であらかじめ位置を与えられた知識ではない。それは、日常の社会生活や個人の生活にかかわる表現や会話の断片なので、制度的な「学問」から見ればたわいがないように見えるかもしれないが、どんなに単純にみえようとも、また、平凡な表現であっても、学習者にとっては母語の世界からの逸脱

なのである。そこには、体系的に蓄積できるように予めカテゴリー化されてはいないが、だからといっておとしめるわけにはいかない〈知〉が含まれている。

このような言語学習の特徴は少し大袈裟に言えば、言語学習の「脱領域性」とも呼べるだろう。この「脱領域性」は、外国語が音韻という体系的ではあるが、学習者の母語の構造からはずれた構造をもち、それを発音するという身体活動を伴っている特質からも来ている。発音や読みは口を動かさなければならぬという単純な事実が、学習者を不連続な知へと誘うのである。外国語の発音においては、母語とは異なる音韻とプロゾディーの体系をもった音声空間に身体を投入しなければならない。普段は使わない口唇やその周辺の筋肉と神経を活動させなければならない。些細な体験とも言えるが、普段は無意識に用いている身体と聴覚を意識的に異なったように運動させなければならないので、実は、日常の身体感覚、時空間感覚を乱す極めてラディカルで不連続な体験なのである。文法学習は積極的に勉強しても、声を出して発音練習をするのを嫌がる学生をよく見かけるが、その消極的な姿勢そのものが、外国語を話すことがいかに日常的な時間と身体性を乱すものであるかを語っている。外国語学習は身体の全域に不連続な異化作用を生じさせ、無意識的なアイデンティティを揺がさずにはおかぬのである。

## 5 教室というシチュエーションにおける「不連続な〈知〉」

### (1)——初級の授業

「不連続な〈知〉」という概念は高度であり、初級・中級の授業で学生に教えるのには向かないと言う人もいるかもしれない。しかし、いうまでもなく、この概念は用語としてそのまま学習者に与えるためのものではなく、教室というシチュエーションの中で展開されるべき実践である。これまで「文化」という概念は、学生に観念的に押しつけられる傾向が強かった。学ぶ過程のシチュエーションが軽視されているので、「学ぶ喜び」が排除されていたと

いっても過言ではない。それは「文化」が普遍的なもの、頭から模倣すべきモデルとしてとらえられていたからである。「不連続な〈知〉」による授業では、学習者の状況を尊重するところから始まる。実際、初級語学の教員は、学ぶ場としての教室内の空間を整えることが、最初の仕事になる。教室に座っている学習者たちの顔を見回し、語りかけ、どんな性格の集団なのか把握しなければならない。一般の講義科目とちがって、語学の授業は学習者との interactive な次元が決定的なのである。

「不連続な〈知〉」としてのフランス語授業の内容を、今度は、ごく初歩的な表現を例にして考えてみよう。たとえば、bonjour とか merci といった表現である。このような誰でも知っている表現にしても、それをそのまま「こんにちは」とか「ありがとう」と日本語に直して知識にしていまえば事足りるわけではない。そこから「不連続な〈知〉」への接近が十分可能なのである。bonjour とか merci にしても、日本語とフランス語ではもちいられるシチュエーションが同じではないし、そこに流れる時間は同じではない。bonjour は、フランスでは、カフェにお客として入ったときにも、serveur に向かって使う。これは、単一言語内で概念化された言行為 acte de parole のパターンからは見えてこない。実際、フランスで編集された教科書でも、bonjour は、どの言語でも同じシチュエーションで用いられるという暗黙の前提にたっているかのようなのである。しかし、フランス人の日常的な時間を構成している重要な要素としての bonjour は、日本人の日常生活の中で同じ重みと同じ用法をもっていない。同じように、カフェでは、注文したものを serveur が運んできたら、merci とお礼を言う。これも、日本の習慣とは異なる。私たちは、bonjour や merci が日本語の「こんにちは」や「ありがとう」とは異なる遂行的価値をもつことを発見するのである。

こうした違いは、文化や知識の問題とみなすこともできるだろう。一度おしえればすむことなのである。しかし、それでは言語の身体性を無視したことになる<sup>(7)</sup>。実際に、フランス語を学んだ日本語話者がフランスのカフェに

入れば、bonjour と言うことによって、必然的に日本での行動とはちがう身振りをするし、表情もそれに応じて変化する。話者は、言語を変えることにより身体性において普段とは異なる時空に入っているのである。自国でなら無意識的な行動で済んでいたはずの初歩的なシチュエーションが、意識的で、(日本語から離れた)不連続な言行為を遂行する場になる。

こうした言語活動の諸相は学校で学ぶべきものではなく、各人が実際にフランスに行ったときに密かに学ぶべきだという意見もよく聞かれる。そうだろうか。たしかに、こうした〈知〉は学問とは無縁で、俗な〈知〉であるようにも見える。しかし、言語においては、どんなに陳腐にみえる表現でも、複雑で不確定な要素を多重的に内包している。だからこそこういう日常的な行為の内に各言語固有の非共約的な時空があるのである。それらを積み上げることによって、フランスという文化的社会的空間に流れている時間が次第に感得される。こうした日常生活の行動様式の細部に注意することは、文化人類学的まなざしを身につけることでもある。また、そのような境界的な場に学習者が身をおくことによって、彼(彼女)が無意識に身につけていた言語活動や身体活動の自然を揺るがすのであり、「不連続な〈知〉」の核心はそこにある。

## 6 教室というシチュエーションにおける「不連続な〈知〉」 (2)——中級の授業

日常言語活動に密着した「不連続な〈知〉」に向けた素材に映画がある。たとえば、著者は中級の授業の枠組みの中で、ある映画を一年間とりあげ、後期に学生たちに6人一組のグループになってもらい、シナリオを書かせ、数分の短い映画を作らせたことが何度かある。取り上げた映画の一つは『ディヴァ』だが、課題は、この映画にないが、あってもおかしくないシーンを想像してフランス語のシナリオを作り、映画にしろなさいというものだった。しかし、各グループにまったく自由に制作させたのではない。まず、できた



シナリオに手を入れてあげ、日本語の発想からできたセリフをできるだけ、フランス語固有のセリフに直してあげる。次に、演じる一人一人に演技指導をして、セリフの言い方や身振りをできるだけフランス語らしくしてあげた。このような実践の中で観察されることは、学生が、西欧人の感情表現におけるセリフの言い回しや身振りに対して類型的な表象を抱いていることである。それが、実際の演技になると現れるのである。特に、驚きや怒りの表現に類型的なイメージを抱いている。それらをすべて直すことはできないし、逆に教員が学ぶことも多いのだが、ここにも「不連続な〈知〉」の体験がある。

言語に固有な時空間性を教室内につくる方法の一つは、日本人とフランス人の教員が同じ教室にたつことである。2007年度に実験的に試みたが、貴重な体験であった。どのようにすれば教員が二人で共同授業ができるのか思い悩んだのだが、今回は、二人の教員が同じ曜日の同じ時限に同じ教材を用いる授業を選択科目として設け、履修者を募集した。幸か不幸か今回は、予想に反してあまりにも多くの登録者があった。フランス人の教員の授業に40人、私の授業に30人である。人数が多すぎたが、予定通り、合同の授業を実施した。つまり、科目登録上は別の独立したクラスなのだが、実際の授業は同じ教室に二つのクラスの学生を集めて行ったのである。

とりあげた教材は、エリック・ロメールの『レネットとミラベル 四つの冒険』だった。履修者の人数が多いので、当初考えていたような密度の濃い interactive な授業にはならなかったが、それでも、いくつかの試みをおこなうことはできた。特に、映画のシーンをめぐる questions-réponses では、セリフだけでなく、映像（風景、登場人物の身振り、行動）を取り上げ、対話が教員と学生とのあいだでなされるだけでなく、フランス人と日本人の教員の間でもなされるように心がけた。フランス語の会話に固有な時空を多少とも教室内に実現できたと思う。

こうした授業において重要な役割を果たすのは、日本人の教員である。日本人教員は、フランス語を話すことにおいてはフランス人教員よりも劣るが、

日本語を母語とする学生になにが見えていて、なにが見えていないかをよりの確にとらえることができる。たとえば、映画の中で雨が降ってきたのにもかかわらずレインコートについている帽子をかぶらずに、レネットが「雨は髪によい」と言うシーンがある。この言葉は、ひろくヨーロッパの人々に共有されている「信仰（迷信？<sup>(8)</sup>）」を表現しているのだが、それが学生に見えないのが見えるのが日本人教員である。そこで、日本人教員の方からフランス人の教員にどうしてレネットが「雨は髪によい」と言うのかと質問する。ここで苦勞するのは、フランス人の教員から期待していた返事が返ってこないことがよくあることである。しかし、応答の非予見性自体が、フランス語による会話の時空を真の意味で展開させてくれるのである。そこを出発点として、ヨーロッパにおける「雨」や「水」の象徴的価値を学生に、今度は日本語で教えることができる。このようにフランス語による対話と、日本語の説明を交差させる学びの空間は、学生にとっても、教員にとってもスリルに満ちたものだった。

以上、「不連続な〈知〉」をできるだけ具体的に考えるために、筆者の授業のなかでの模索を不十分ながら幾つか報告した。そもそも、「不連続な〈知〉」に具体的な内容があるわけではない。「学ぶ喜び」は、特定の知識に付着しているのではなく、学ぶ過程の中で不意の異化作用とともに訪れる。成績をつけられるものでもない。しかし、だからこそ、第2外国語という、専門知識に直接むすびつくわけではない授業において追求する意義がある。外国語は、人文社会科学の専門課程の準備課程としても位置づけられるが、しかし、それは、そうした専門課程に従属する教科であることを意味するわけではない。外国語教育は、それ自体で独自の意義をもっているものであり、その方法も自律的なものであることを忘れてはならないだろう。

外国語学習は、スピヴァックが言うように、既成の知識を unlearning する契機を内包している。外国語は、グローバリゼーション時代の「不連続な〈知〉」を学ぶ上で最適の科目なのである。

## 注

- (1) 日本では紀貫之の時代に至るまで、長い間、散文が漢文で書かれてきたという文化的事情は、たとえば、小林秀雄『本居宣長』（小林秀雄全集第13巻、1979年、新潮社）において論じられている。『古今集』の仮名序（すなわち、日本語の序）を書いた紀貫之においては、「日本語による散文の制作」（p.254）が問題になっていた。万葉集においては、散文の部分は漢文で書かれていたのだが、『古今集』においてはじめて和文（日本語）でも書かれるようになったのである。その背景には、外国語を翻訳するという作業への日本人の習熟があると小林は言う。というのも、「この、漢文の日本語への翻訳という仕事に習熟しなければ、どうにもならぬ自国語の構造なり構成なりに関する、鮮明な意識は養われはしない」（p.255）からである。ようするに、自国語への「鮮明な意識」は、外国語の習熟を待ってはじめて得られるのである。山口仲美『日本語の歴史』（岩波新書1018、2006年、岩波書店）も参考になる。
- (2) ジュリア・クリステヴァ『ことば、この未知なるもの：記号論への招待』（谷口勇、枝川昌男訳、国文社、1983年）を参照。柄谷行人『〈戦前〉の思考』（講談社学術文庫1477、2001年）も参考になる。特に「文字論」の章。ダンテについては、153頁参照のこと。
- (3) とりわけ後進的な近代国家においては、外国語の知識がエリートの条件になる。
- (4) Pierre Bourdieu, *Noblesse d'État*, Seuil, 1989, p.120.
- (5) 同、p.118.
- (6) たとえば、斉藤兆史・野崎敏『英語のたくらみ、フランス語のたわむれ』（東大出版会、2004年）は、外国語知識の魔術性を語る本として読むことができる。幾分残念なのは、この書においては、外国語の社会的役割への視点が欠け、一握りのエリートのものとしてしか論じられていないことである。しかし、外国語は万人のためにあるべきであり、そこでは下手であろうと、「通じる」外国語であれば許されるのである。そうでなければ、外国語の教育論はそもそも成り立たない。
- (7) 自然言語の知識が、他の学問の知識よりも身体との結びつきが強いことは、文法の単純な規則において歴然とする。英語の動詞における3人称単数現在のsや、フランス語における形容詞の性数一致は知識としては知っていて学校の筆記試験では間違わなくても、実際の人間的な交際の中ではミスを犯すのである。
- (8) ヨーロッパやアメリカでは、雨は髪を豊かにしてくると信じていて、傘をささない人にとときき出会う。ここで「不連続な〈知〉」として大事なことは、そのような「信仰」が日常生活の中でどのように現れるのかが学べることである。